

Oelkers, Jürgen

Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 21-40



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987) 1, S. 21-40 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144238 - DOI: 10.25656/01:14423

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144238>

<https://doi.org/10.25656/01:14423>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 1 – Februar 1987

I. Thema: Pädagogik und Postmoderne

- KLAUS MOLLENHAUER Korrekturen am Bildungsbegriff? 1
- JÜRGEN OELKERS Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle 21
- DIETER LENZEN Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne 41
- DIETRICH BENNER/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? 61

II. Diskussion

- MARYANNE WOLF Sprach- und Lesestörungen im Kindesalter. Neurolinguistische Untersuchungen und Implikationen für die Pädagogik 83
- ULRICH HERRMANN Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“ 105

III. Rezensionen

- HEINZ MOSER DIETER BAACKE et al. (Hrsg.): Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik 115
- CHRISTIAN LÜDERS REINHARD HÖRSTER: Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Das Problem von Konstitution und Geltung, dargestellt anhand einer Reinterpretation der Methodologie von Alfred Schütz 117
- CHRISTIAN LÜDERS RAINER TREPTOW: Raub der Utopie. Zukunftskonzepte bei Schütz und Bloch – Kritik der Alltagspädagogik 117

- | | |
|------------------|--|
| MICHA BRUMLIK | GÜNTER J. FRIESENHAHN: Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse 121 |
| JÜRGEN OELKERS | WINFRIED BÖHM: Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems 125 |
| JÜRGEN DIEDERICH | JÜRGEN OELKERS: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht 129 |
| ANDREAS KRAPP | HENNING HAFT/HAGEN KORDES (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2) 134 |

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 141

Contents

I. Topic: Educational Theory and Post-Modernism

- KLAUS MOLLENHAUER Are revisions of the concept of education (Bildung) inevitable? 1
- JÜRGEN OELKERS The return of post-modernism – Pedagogical reflections on a new fin de siècle 21
- DIETER LENZEN Myth, metaphor, and simulation – On the prospects of systematic pedagogics in post-modern times 41
- DIETRICH BENNER/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Post-modernist education: Analysis or affirmation of societal change? 61

II. Discussion

- MARYANNE WOLF A neurolinguistic investigation of childhood language and reading disorders: Implications for pedagogy 83
- ULRICH HERRMANN A commentary on Hermann Giesecke's plea for an end of education 105

III. Book Reviews 115

IV. Documentation

- New Books 141

Ankündigungen

Im November 1986 wurde im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Fernuniversität – Gesamthochschule – auf die Initiative von Herrn Prof. Dr. H. Dichanz (Theorie der Schule und des Unterrichts) hin eine *Peter-Petersen-Arbeitsstelle (PPA)* gegründet. Eine ihrer Hauptaufgaben ist das Sammeln, Verarbeiten von und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Werken Peter Petersens sowie aus seinem Umkreis unter kritischem Einbezug des Nachlaßmaterials, das größtenteils aus handschriftlichen Aufzeichnungen Petersens besteht, die in Stenotachygraphie, einer heute in Vergessenheit geratenen Kurzschriftform, abgefaßt sind. Herr Dr. Hofmann, der die PPA betreuen wird, hat sich in diese Stenographie eingearbeitet und wird in Kürze erste Teile des bisher unzugänglichen Nachlasses transkribieren.

Für Informationen jedweder Art zu Leben und Werk Petersens, insbesondere für Hinweise auf an entlegenen Stellen erschienene und daher weitgehend unbekannte Veröffentlichungen von und über Petersen, sind wir dankbar. Im Rahmen unserer noch sehr bescheidenen Möglichkeiten sind wir zur Auskunfterteilung über die Arbeit der PPA und ihre bisherigen Ergebnisse gerne bereit.

Zuschriften sind zu richten an:

Fernuniversität – Gesamthochschule – FB Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Peter-Petersen-Arbeitsstelle – z. H. Dr. K. Hofmann –
Postfach 940, 5800 Hagen 1

First Annoucement and Call for Papers of the *Second International Congress on Early Childhood Education – Childhood in the Technological Era*, which will be held in Israel during July 5–9, 1987.

For information please contact

Congress Secretariat:

% international Ltd., P. O. Box 29313,

61292 Tel Aviv, Israel

Tel. (03) 65 45 41; Telex: 33 554

4. Bielefelder Winterakademie: Freizeit-Curricula

Aus- und Weiterbildungsmodelle für Freizeit-, Kultur- und Tourismusfachleute, 16.–20. Februar 1987 in Bielefeld-Ubbedissen.

Organisation, Koordination und Anmeldeadresse:

Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA), Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1.

Tel.: 0521-106 3300/33 15 (Prof. Dr. Nahrstedt).

Vorschau auf Heft 2/87

Themenschwerpunkt „Moralische Erziehung“ mit Beiträgen von A. Bucher/F. Oser, W. Edelstein, K. E. Nipkow, S. Reinhardt und G. Schreiner.

Weitere Beiträge von Ch. Berg: „Die interne Ökonomie des Unterrichts“ und H. Scheuerl: „Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Förderpreis

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat einen Förderpreis für Nachwuchskräfte in der Erziehungswissenschaft gestiftet. Als Summe stehen insgesamt DM 6000,- für drei Preise zur Verfügung (1. Preis DM 3000,-, 2. Preis DM 2000,-, 3. Preis DM 1000,-).

Die Auszeichnungen erfolgen für deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften.

Gefördert werden Personen, die nach dem 31. 12. 1946 geboren sind und bis zum 30. 06. 1987 weder habilitiert noch zum Professor ernannt waren.

Das Vorschlagsrecht liegt bei den Redaktionen/Schriftleitungen von wissenschaftlichen Zeitschriften, die in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich oder der Schweiz erscheinen. Aus den Jahrgängen 1985 und 1986 können jeweils bis zu drei Arbeiten eingereicht werden.

Die Einsendungen sind bis zum 30. 06. 1987 in fünffacher Ausfertigung (ggf. Fotokopien) zu richten an Prof. Dr. Klaus Beck, Universität Oldenburg, Fachbereich 4, Postfach 2503, 2900 Oldenburg.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Die Wiederkehr der Postmoderne

*Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle**

„Weder Jesus noch der Teufel,
ach nein! zwischen ihnen,
zwischen ihnen ...“
(C. F. RAMUZ)

Zusammenfassung

Der Begriff „Postmoderne“ hat zwei heterogene Bezugspunkte, die philosophische Vernunft der Aufklärung einerseits, die ästhetische „Moderne“ der Jahrhundertwende andererseits. Die historische These des Artikels geht dahin, daß Philosophie, Literatur und Kunst der Jahrhundertwende starke Analogien zur heutigen „Postmoderne“ aufweisen, so daß im gewissen Sinne von einer Wiederkehr gesprochen werden kann. Die systematischen Implikationen dieser Entwicklung, die vor allem im Bestreiten eines allgemeingültigen Vernunftanspruchs liegen, werden auf die Probleme der modernen Pädagogik bezogen, die sich auf nachklassische Verhältnisse des Ethischen und des Ästhetischen einstellen müssen.

Das Verhältnis der Pädagogik zur *Moderne* ist zwiespältig; einerseits bezieht sie die Erziehung ganz auf die neue Gesellschaft, andererseits ist sie der Moderne als Theorie von Anfang an kritisch entgegengesetzt. Das erklärt sich aus der Distanz zu einem rein szientifischen Vernunftbegriff, der nie eine unbestrittene Leitkategorie der Pädagogik war, sondern stets nur zusammen mit „Natur“ und „Sittlichkeit“ rezipiert wurde. Außerdem sagte sich die klassische Pädagogik nie von der Religion los, sondern begründete ihr Konzept des Guten jeweils im christlichen Denkhorizont. Materialistisch (wie die französischen Aufklärer) oder positivistisch (wie die Erfahrungswissenschaften) wurde die Pädagogik in ihrem Kern gerade nicht. Das Kind sollte im Sinne der Natur (ROUSSEAU), der Sittlichkeit (PESTALOZZI) oder des göttlichen Kosmos (FRÖBEL) erzogen werden, nicht einfach nach Maßgabe der Wissenschaften. Die christliche Moral, und nicht etwa die szientifische Vernunft, begründete die Dynamik der frühen Pädagogik, die erst im Verlaufe des 19. Jahrhunderts wissenschaftliche Aspirationen im heutigen Verständnis entwickelte.

Die philosophische Explikation der klassischen Pädagogik vor allem durch KANT (vgl. WEISSKOPF 1970) hat sich darum bemüht, ihre Verträglichkeit mit dem idealistischen Vernunftbegriff darzulegen, ja sogar die Pädagogik als dessen ureigenste Praxisform begreiflich zu machen. Im Sinne KANTS wäre eine Erziehung zur Vernunft ja gleichbedeutend mit einer Erziehung zur Sittlichkeit, weil vorausgesetzt ist, daß es in der Natur des Menschen liegt, seine eigene Vervollkommenung anzustreben. Aber die Pädagogik orientierte sich allzu konkret am Subjekt und verlor gegen Ende des 19. Jahrhunderts, vor allem unter dem Einfluß der neuen Kinderpsychologie, ihre idealistische Grundlage in theologischer wie in philosophi-

* Die folgende These ist teilweise einem Forschungsprojekt zur „Pädagogik des 19. Jahrhunderts“ entnommen, das der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Hochschule Lüneburg unterstützt hat.

scher Hinsicht. Heute kann man die Frage stellen, ob sie mit diesem Schritt über die Moderne hinausgelangt ist oder aber deren säkularen Problemgehalt noch gar nicht erreicht hat.

Das rationalistische Modell der Moderne wird derzeit unter dem Stichwort *Postmoderne* breit diskutiert, aber es ist auch schon am *Fin de siècle* angegriffen und mit alternativen Positionen besetzt worden, ohne daß dabei bloß die Romantik fortgesetzt worden wäre (FRIEDEL 1904, S. 110). Ich gehe davon aus, daß die „Postmoderne“ weniger an die Romantik anschließt (vgl. GARVIN 1980), als daß sie das Lebensgefühl und den Theorieertrag jener Jahrhundertwende beerbt, die erstmalig als „Ende“ bezeichnet wurde. Jedenfalls hat die gegenwärtige Diskussion einige bemerkenswerte Analogien zu Positionen und Motiven verschiedener Autoren des *Fin de siècle*, die nicht zufällig auftreten, sondern entstehen, weil heute in einer sehr ähnlichen Haltung ein analoges Problem bearbeitet wird, nämlich die Folgen der Moderne für das Subjekt, seine Gesellschaft und deren Leitüberzeugungen.

Die These dieses Artikels werde ich in drei Schritten entfalten und in eine pädagogische Richtung lenken: Zunächst bemühe ich mich darum, einige der Irritationen aufzulösen, die mit dem relativ wilden Gebrauch des Begriffs „Postmoderne“ verbunden sind (1.); danach erörtere ich Motive und Theoreme der Philosophie, Literatur und Kunst der Jahrhundertwende, um die Kontinuität *dieser* Postmoderne darzulegen (2.); abschließend frage ich nach den Konsequenzen für die „moderne“ Pädagogik, die diese Entwicklungen nicht erreicht oder sie entschlossen ignoriert hat und ihnen dennoch ausgesetzt ist (3.).

1. Moderne und Postmoderne

Die Postmoderne kann nicht beliebig historisch nach hinten verlängert werden (Eco 1986, S. 77), aber sie ist auch nicht einfach eine „Tatsache“ im Sinne einer ganz neuen kulturellen Epoche (JAMESON 1986a, S. 26), als stünde diese „gesellschaftlich“ fest und sei nicht bloß das Ergebnis einer Zuschreibung. Wer von „Postmoderne“ spricht, muß zuerst klären, was er unter „Moderne“ versteht, so daß der Beobachter in der Lage ist, die Positionsbehauptungen zu überprüfen.

Von „Moderne“ kann man immer nur in Abgrenzung sprechen. Diese Strategie geht auf das frühe Mittelalter und die Unterscheidung von *modernus* und *antiquus* (FREUND 1957; ZIMMERMANN 1974) zurück, die zunächst nur zur Bezeichnung einer chronologischen Differenz gebraucht wurde, dann aber sehr bald – im 13. Jahrhundert – politisch-strategische Konturen gewann. Das neue Argumentationsmuster erlaubte dreierlei: die klare Ausgrenzung der eigenen Epoche aus dem Strom der historischen Zeit (GÖSSMANN 1974, S. 40), ihre Definition als „Verfall“ oder „Fortschritt“ und die entsprechende Wertung der damit konstruierten Zeitdimensionen. Das *Neue* und Zukunftsreiche übersteigt so den Nahraum der unmittelbaren Ereigniswirklichkeit und kann nunmehr als Aneignung der überlegenen Vergangenheit oder als progressive Tendenz der eigenen Gegenwart in Abgrenzung von jeder Vergangenheit gedacht werden.

Die Aufklärung gab die erste Möglichkeit, die Überlegenheit der Antike (ebd., S. 48ff.), preis zugunsten eines offenen Fortschritts der Zukunft.¹ Damit änderte

sich nicht das Muster der begriffspolitischen Auseinandersetzungen, wohl aber die Zeitstruktur der „Moderne“ selbst, die sich fortan nur noch nach vorn hin (ins Unbekannte) entwerfen konnte und sich nach hinten abgrenzen mußte. Zugleich stieg das Tempo: Es gibt für jede Moderne nur ein begrenztes Quantum an Zeit; und diese Dauer nimmt im offenen Fortschrittsmodell stetig ab, selbst dort, wo „Moderne“ und „Fortschritt“ gleichgesetzt worden sind. Wer diese Dauer verlängern will, kann dies nur, indem er die Modernität des Veralteten behauptet. Modernitätsbehauptungen müssen in jedem Falle „alt“ und „neu“ möglichst schroff entgegensetzen und mit der Wertungslinie von „veraltet“ und „zukunftsreich“ so zusammenbringen, daß der eigene Ansatz dem je gegenwärtigen Publikum als der überlegene erscheint.

Diese Chance nutzt auch die Behauptung eines „Postmodernismus“, und zwar durch Radikalisierungen (BERGFLETH 1985, S. 91), Umbesetzungen der Leitbegriffe (BAUDRILLARD 1982, S. 74) und vor allem dadurch, daß die Vernunft der anderen Seite bestritten wird. Die besondere Pointe der Postmoderne liegt, wie zu zeigen sein wird, darin, daß sie – mit NIETZSCHE (HABERMAS 1983, S. 759 ff.) – die *Vernunft überhaupt* bestreitet. Das ist nicht nur eine Modeerscheinung; an dieser Stelle ist zu Recht ein Problem markiert worden (WELLMER 1985, S. 58).

Der heutige Gebrauch des Wortes „postmodern“² ist als breit variierend, suggestiv und vorschnell bezeichnet worden (MARTIN 1980, S. 143; HONNETH 1984, S. 893; BÜRGER 1983, S. 177). Aber darin liegt zunächst nichts Ungewöhnliches, denn begriffspolitische Auseinandersetzungen nehmen selten Rücksicht auf analytische Bedürfnisse der Explikation. Bemerkenswert ist jedoch, daß „modern“ und „postmodern“ einander auf sehr verschiedenen Feldern gegenüberstehen und ihre Gemeinsamkeit nur darin zu haben scheinen, daß jeweils ein Avantgardeanspruch gegen die „klassisch“ gewordene Moderne durchgesetzt werden soll. Das polemische Spiel der „Postmodernen“ richtete sich zunächst gegen den Bauhaus-Funktionalismus der Architektur, die *modern classics* der Literatur und die gealterten Experimente der Zwölftonmusik. Erst *nach* diesen (überwiegend amerikanischen) Diskussionen geriet der Begriff in die philosophische Auseinandersetzung, vor allem vermittelt über den französischen Poststrukturalismus und die Soziologie der „postindustriellen Gesellschaft“.

Im Streit um den Poststrukturalismus schien dann jene Ebene des Allgemeinen (im Behaupten *und* im Bestreiten) erreicht zu sein, die in den partikularen Auseinandersetzungen um die zum Establishment gewordene Moderne der Literatur und Kunst (KRAMER 1986, S. 7) gefehlt hatte. Der Streit gewinnt allerdings nur dann Kontur und Dramatik, wenn man „Moderne“ mit der Deutung gleichsetzt, die der deutsche Idealismus der bürgerlichen Gesellschaft gegeben hat. Nur dort kann von einem *Projekt* der „Moderne“ (HABERMAS 1981, 1985) gesprochen werden, das gegen Nihilismus und Dekadenz verteidigt wird. Die Verteidigungsposition läßt sich in die Frage kleiden, ob die moderne Gesellschaft im 20. Jahrhundert ein Stadium erreicht hat, aus dem heraus sie sich *nicht* mehr in Richtung auf die Leitideale der bürgerlichen Vernunft emanzipieren wird. Nach dem Zerfall der überkommenen Geschichtsphilosophie spitzt sich diese Frage auf die Haltbarkeit dessen zu, was KANT mit einem universellen Anspruch *Vernunft* genannt hat.

Wer so die „Postmoderne“ diskutiert, muß ihren aggressiven Modernitätsanspruch bestreiten und die zugeschriebene Position des *antiquus* zurückweisen. Die Zensur über das Veraltete und das Zukunftsreiche darf um den Preis der Moderne selbst nicht dem Gegner überlassen werden. Andererseits steht gerade mit der Neuzeit jede dieser Differenzen selber in einer fundamentalen Differenz: „Wenn die Neuzeit durch einen radikalen Bruch mit ihrer Vergangenheit eingeleitet worden sein sollte, so impliziert dies allemal das Zugeständnis, daß erst von diesem Neubeginn her gedacht und erkannt werden konnte, worauf es seit jeher hätte ankommen müssen“ (BLUMENBERG 1976, S. 24). Von dieser Gewalt ist auch die Rede der Aufklärung durch Vernunft, die um den Preis ihres Anspruchs behaupten *muß*, jene Prinzipien entdeckt zu haben, nach denen es in der Geschichte eigentlich immer hätte zugehen müssen, die nur eben noch nicht gültig formuliert worden waren.

Der Anspruch der Vernunft darf andererseits nicht empirisch genommen werden, sondern genau in der Weise, die KANT als *praktisch* beschrieben hat, transzendental begründet und doch innerweltlich wirksam, mit Gott als „höchstem Gesetzgeber“ (WW VIII/S. 808) und der Pflicht als archimedischem Punkt (WW VI/S. 393), ohne darum der Freiheit des Menschen zu entsagen. Diese Begründung ist im Poststrukturalismus nach beiden Seiten hin aufzusprengen versucht worden, empirisch *und* transzendental. Grundlage des ersten Versuchs ist WITTGENSTEINS Sprachspielkonzept, welches LYOTARD (1986, S. 34) seiner Hauptthese zugrundelegt: „Die kognitive Vernunft (liegt) in den Regeln des Sprachspiels“. Der Unterschied zur Moderne KANTS besteht darin, daß sich diese Vernunft nur zirkelhaft, also ohne archimedisches Punkt, begründen kann: „Zwar kann die Vernunft der Vernunft nicht ohne Zirkel gegeben werden, aber das Vermögen, neue Regeln (Axiomaten) zu formulieren, enthüllt sich in dem Maße, als ein ‚Bedürfnis‘ nach solchen Regeln spürbar wird“ (ebd., S. 35). Das gilt grundsätzlich für *alle* Sprachspiele, unter denen die Wissenschaft (und damit der moderne Wahrheitsbegriff) kein Sonderfall ist. Von den Wissenschaften geht also die Vernunftkritik gar nicht aus, weil auch sie pragmatisch funktionieren und ihre Sprachspiele je nach Bedürfnis ändern können. „Der Zweifel an der ‚Vernunft‘ hat seinen Ursprung nicht in den Wissenschaften, sondern in der Kritik der Metasprache, d.h. im Niedergang der Metaphysik“ (ebd., S. 39).

Die Metaphysik KANTS kann andererseits aber auch überboten werden, wie DERRIDA gezeigt hat. Sie ist, paradox genug, auf die Endlichkeit, nicht etwa auf die Unendlichkeit, bezogen (vgl. LYOTARD 1985, S. 36), aber die Aufklärung ist von der Apokalypse nicht ablösbar (DERRIDA 1985, S. 59f.). Auch KANTS grandioser Entwurf eines „Reiches Gottes auf Erden“ (WW VIII/S. 753ff.) stand unter der Prophezeiung des *Endes* der Welt, selbst wenn KANT dies aus geschichtsphilosophischen Gründen nicht thematisierte (ebd., S. 788ff.). Weil aber diese christliche Geschichtsphilosophie preisgegeben wurde, konstatiert DERRIDA „eine Apokalypse ohne Apokalypse..., eine Apokalypse ohne Vision, ohne Wahrheit, ohne Offenbarung, ... eine Apokalypse jenseits von Gut und Böse“ (DERRIDA 1985, S. 87f.). KANTS Vision hatte noch den Sieg des „guten Prinzips über das böse“ (WW VIII/S. 751ff.) im *ethischen Gemeinwesen* behauptet, das DERRIDA gleichsam in Beckettscher Manier entzaubert: „Es gibt nur die Apokalypse *ohne* Apokalypse“

(DERRIDA 1985, S. 89), also *keine* endzeitliche Katastrophe, sondern nur ihr Simulakrum.

Sowohl die pragmatische Sprachspieltheorie als auch die ironische Kritik der Aufklärung, die um ihr Ende gebracht wird, haben eine Gemeinsamkeit, nämlich das Bestreiten „endlicher Vernünftigkeit von der Möglichkeit eines Fortschritts ins Unendliche aus, der durch die Idee der Vernunft im kantischen Sinne und die Möglichkeit eines Vertrages zum ewigen Frieden geregelt wird“ (ebd., S. 128). Der Zerfall (nicht die Reformulierung) des Vernunftbegriffs zieht alle Weiterungen der Postmoderne nach sich, die FREDERIC JAMESON als Auflösung von „Tiefenmodellen“ der Theorie beschrieben hat: das „hermeneutische Modell von Innen und Außen“, das „dialektische Modell von Wesen und Erscheinung“, das „Freudsche Modell vom Latenten und Manifesten“, das „existentialistische Modell von Authentizität und Nichtauthentizität“ sowie die „große semiotische Opposition von Signifikant und Signifikat“ (JAMESON 1986, S. 56ff.).

Diese Begriffspaare sind in verschiedener Weise auf den Vernunftbegriff bezogen, durch das hermeneutische Verstehen, die ideologiekritische Entlarvung, die therapeutische Aufklärung, den herrschaftsfreien Dialog und die unzweideutige Relation von Sprache und Wirklichkeit. In jedem Falle wird vorausgesetzt, daß es in der Tiefe etwas zu erkennen gibt, welches der Vernunft näher kommt als das, was die Oberfläche darbietet. Streicht man den Vernunftbegriff, dann werden die Oppositionen leer, das Subjekt blind und die Moderne schwarz. JAMESON konstatiert dies als kulturelle Tatsache, nicht etwa nur als Deutung, und führt vier Kriterien der „Kultur der Postmoderne“ (JAMESON 1986a, S. 27) an: Eine *neue Oberflächlichkeit*, die aus dem Verlust der Tiefendimension resultiert; ein damit zusammenhängender *Verlust an Historizität*; eine völlig neue *emotionale Grundstimmung*, die sich von „Intensitäten“ her leiten läßt; sowie die Abhängigkeit dieser Phänomene von einer völlig neuen *Technologie*, die ihrerseits für ein *neues Weltwirtschaftssystem* steht (JAMESON 1986, S. 50).

Alle vier Kriterien sind poststrukturalistischen Theoremen verpflichtet, dem *finis hominis* (DERRIDA 1976)³, der *posthistoire* mindestens der Intellektuellen (LYOTARD 1985, S. 9ff.)⁴, der Prävalenz der Informatik und damit dem Verlust der materialistischen „Realität“ (BAUDRILLARD 1982, S. 54ff.) sowie schließlich der vorrangigen Bedeutung von sprachlichen Referenzproblemen (DERRIDA 1976, S. 422ff.). Streicht man dabei den spezifischen Jargon, so lassen sich vier grundlegende hypothetische Kriterien für die Position der Postmoderne bestimmen:

1. Die heutige Theorie des Subjektiven muß ohne Tiefendimensionen des Allgemeinen auskommen, wie sie die subjektorientierte Vernunft seit DESCARTES und LEIBNIZ angenommen hat; in diesem Sinne kann vom *Tod des Subjekts* gesprochen werden.
2. An die subjektorientierte Vernunft ist seit der christlichen Metaphysik eine Geschichtsphilosophie gebunden gewesen, die die Voraussetzung war für die Entwicklung des historischen Denkens; mit dem Zerfall der Geschichtsphilosophie zerfällt die *Geschichtlichkeit* als Kategorie des Bewußtseins.
3. Die *moderne Gesellschaft* kann nur noch informationstechnologisch begriffen werden, so daß alle bisherigen Deutungen (der Soziologie des 19. Jahrhunderts) hinfällig werden; weder setzt diese Gesellschaft ihre eigene Utopie frei noch auch ist sie mit Hilfe eines

kollektiven Subjekts in dieser Richtung steuerbar. Ihr Grundmerkmal ist heterogene Vielfalt, nicht Einheit.

4. Das Grundproblem der Erkenntnis ergibt sich aus dem Zerfall der natürlichen Referenz und also der Sprache; die unaufhebbare *Differenz zwischen Sprache und Wirklichkeit* ist die Voraussetzung für jede neue, auch linke, Theoriebildung, nachdem die „Tricks“ (LYOTARD 1979, S. 81) überhaupt jeder Theorie entlarvt wurden und theoretische Apathie eine reale Möglichkeit geworden ist. Theorie und Kunst erscheinen deckungsgleich, weil beide nur ästhetische Spiele veranstalten.

Es kann keinen Zweifel daran geben, daß diese Postulate der „Moderne“ im Sinne des deutschen Idealismus kontradiktorisch entgegenstehen und nicht etwa „dialektisch“ aufzulösen sind (BÜRGER 1983, S. 191; ausf. WELLMER 1985). Die Moderne im Sinne der Philosophie der bürgerlichen Gesellschaft hat darauf vertraut, den Menschen gemäß dem allgemein Guten und zu seinem Besten zu bilden, mit gebildeten Menschen die gesellschaftliche Zukunft vernünftig planen und aufgrund einer transparenten Beziehung zwischen Sprache und Wirklichkeit alle Konflikte lösen oder jedenfalls unterhalb der Kriegsschwelle halten zu können.

Nun kann man dieser Deutung die *historische* Epoche der Industrialisierung und Säkularisation entgegensetzen, deren Auswirkungen am Ende des 19. Jahrhunderts endgültig abzusehen waren. Nicht ohne Grund läßt daher LYOTARD (1986, S. 13) *hier* die „Postmoderne“ beginnen, denn neben allem gesellschaftlichen und technischen Wandel entstanden hier jene drei Voraussetzungen, durch die vor allem sich das 20. Jahrhundert vom bürgerlichen Zeitalter unterscheiden mußte:

1. Das Aufgeben der mechanischen Kausalität in der Physik und damit der vollständig determinierten Natur, der nicht länger das ganz andere Reich der menschlichen Freiheit entgegengehalten werden konnte.
2. Der Zerfall des christlich Guten in der Philosophie, vor allem durch die Rezeption FRIEDRICH NIETZSCHES; damit wurde zugleich die Legitimationsbasis aller Ersatzreligionen des 19. Jahrhunderts erschüttert, einschließlich der des Übermenschen.
3. Die Erosion der objektiven Form in den Künsten, ihre Verflüssigung zu Spielarten der Individualität und die Konstanz allein des immer erneuten Bruches mit allen neuen Formen und Tendenzen (WELLMER 1985, S. 56), einschließlich der ästhetischen Subjektivität selbst, die nicht mehr einem Kosmos oder der Sitte nachgebildet wird.

Die postulatorische Rede vom „Allgemeinen“ hört darum nicht auf, aber die gewissermaßen naiven Legitimationen werden unmöglich. Die bürgerlichen Begründungen der *Freiheit* (als Gegensatz zur Notwendigkeit), der *Sittlichkeit* (in der strikten Unterscheidung des Guten vom Bösen) und des *Subjekts* (als fertige Entität) führen in unlösbare Aporien, wenn ihre Voraussetzungen – Mechanik, Religion und objektive Ästhetik – aufgegeben werden.

Die entsprechenden Prozesse vollziehen sich langsam, widersprüchlich, zunächst ohne inneren Zusammenhang und kulminieren erstmals am *Fin de siècle*.⁵ Der rückhaltlose und nicht mehr partielle Bruch mit dem Bürgerlichen, der sich hier vollzieht, geschieht im Rücken dieser neuen Tatsachen, und ihn gilt es nachzuzeichnen, um die merkwürdigen Anfänge der Postmoderne und damit auch ihre „Wiederkehr“ zu verstehen.

2. *Fin de siècle*

Die literarische Stimmung, deretwegen das *Fin de siècle* seine Zitationskraft erlangt hat, wird in einem Dialog von Dorian Gray unübertroffen zusammengefaßt:

„*Fin de siècle*‘, murmelte Lord Henry.
 ‚*Fin du globe*‘, erwiderte die Gastgeberin.
 ‚Ich wünschte, es wäre *Fin du globe*‘, sagte Dorian mit einem Seufzer. ‚Das Leben ist eine große Enttäuschung‘ “
 (WILDE WW I/S. 196).

Fin du globe konnte die Philosophie der Aufklärung nicht denken, denn der offene Fortschritt kann nicht vor dem möglichen Ende der Welt erscheinen. Noch ihre abschließende große Spekulation, HEGELS absoluter Geist, setzte dessen Unsterblichkeit voraus. Ende des 19. Jahrhunderts aber wurde es ausgerechnet in der Physik möglich, in Anwendung des zweiten Hauptsatzes der Thermodynamik über den Wärmetod des Universums zu spekulieren (BOLTZMANN 1898, II. Teil/S. 251 ff., 256 ff.), der das Ende zwar fern, aber realistisch erscheinen ließ. Die Physik bestätigte gleichsam die Apokalypse, nur in unvorstellbaren Dimensionen

Weltuntergangsvisionen wurden gegen Ende des Jahrhunderts chronisch, einhergehend mit einer breiten Thematisierung des Todes in Literatur und Kunst, die den Optimismus der positivistischen Gründerjahre ablöste. Der Tod *im* Leben war eine der bevorzugten Metaphern, die der junge HOFMANNSTHAL 1891 paradigmatisch so verwendete: „Das Leben ist uns ein Gewirre zusammenhangloser Erscheinungen; froh, eine tote Berufspflicht zu erfüllen, fragt keiner weiter. Erstarrte Formeln stehen bereit, durchs ganze Leben trägt uns der Strom des Überlieferten. Zufall nährt uns, Zufall lehrt uns ... Wir leben ein totes Leben. Wir ersticken unser Ich. Man kann ganz glücklich sein in solchem Leben, aber man ist doch furchtbar elend“ (G. W. VIII/S. 118/119).

Das ist zunächst eine Reaktion auf die „zahllosen, flüchtigen, oberflächlichen Berührungen und Begegnungen im Verkehr der modernen Menschheit“ (ZERBST 1904, S. 43), auf die *social vagueness* der Großstadt (JAMES 1946, S. 114 f.), die als Identitätszerfall und „eigentliche Krankheit“ der Zeit (HART 1899, S. 58) gelesen wurde. Die Komplexität des modernen Lebens zwingt zur Oberflächlichkeit und institutionellen Äußerlichkeit (ZERBST 1904, S. 10 ff., 32 f., 45), dergegenüber das *Ich* als bedrohte „innere“ Instanz behauptet und radikalisiert werden konnte (ebd., S. 123). Das „Innensein“ wurde zur eigenen Wahrheitsinstanz erhoben und dem „Objektivitätsmenschen des neunzehnten Jahrhunderts“ entgegengesetzt (HART 1899, S. 52 f.; ähnlich BAHR 1891, S. 146 ff.). Die Wahrheit trennte sich von der Wirklichkeit (BALL 1946, S. 66; HART 1899, S. 3), eine Einsicht, die gerade als Erfahrung der neuen Kunst (BAHR 1897, S. 193 f.) unausweichlich schien.

Die Radikalisierung betraf auch das „Innen“ selbst, das nicht mehr als christliche Seele, aber auch nicht mehr als romantisches Fragment erschien, sondern als Assoziation oder Collage beobachtet wurde: „Ich bin Myriaden Ichs und meine Ich-Persönlichkeit, die mir von der Innenanschauung aus als etwas ganz Unzusammengesetztes erscheint, besteht für die Außenbetrachtung aus unendlichen Ich-Wesen“ (HART 1899, S. 258). EGON FRIEDEL nannte diesen Wandel den Triumph des *l'homme impressioniste*: „Die geistige Verfassung des *Fin de siècle* bedeutet den

endgiltigen Sieg des Impressionismus . . . Die gesteigerte Impressionabilität, hervorgerufen durch (die) Übermenge der Reize, wird zur Unfähigkeit, etwas anderes zu tun als zu perzipieren . . . Der Mensch vermag die Erfahrung nicht mehr als Einheit zu konzipieren. Im Strom des Bewußtseins tauchen die Eindrücke auf wie vereinzelte Wellen, tauchen auf, gehen unter, der Impressionismus wird *Selbstzweck*“ (FRIEDEL 1912, S. 78f.).

Die Philosophie der Aufklärung hatte noch ein stabil erzogenes und insofern verlässliches „Subjekt“ angenommen, das sich in die Gesellschaft hin veräußerlichen kann. FRIEDEL konstatierte die „fast pathologische Verinnerlichung des Menschen“, in die die *Außenwelt* hineingezogen wird, weil die Wahrnehmung nur noch „eine Realität: die Seele“ (ebd., S. 79) akzeptiert. Und die „Seele“ ist nicht länger, wie in der christlichen Mythologie, das Gefäß Gottes, sondern der Resonanzraum des Inneren, der sich von allen äußeren Bindungen freimachen will.

Das führt zu radikalen Konsequenzen, denn nunmehr können Wissenschaft, Philosophie und Logik als bloß äußerliche Betrachtungsweisen angesehen (HART 1902, S. 132f.) und kann alles Allgemeine, zumal alles allgemein Verpflichtende (ebd., S. 167f.), bekämpft werden. Befreiung wird dann gleichbedeutend mit authentischem *Erleben* (ebd., S. 132), *Lust* (ZERBST 1904, S. 154 u. pass.) oder ist auch die „organische Schöpfung neuer und natürlicher Formen“ des *Zusammenlebens* (ebd., S. 33). Die Institution als solche kann als Feind des Menschen erscheinen (FRIEDEL 1912, S. 33; ZERBST 1904, S. 10), der sich die freie Kette der Assoziationen – die Collage des Selbst – subversiv entgegensetzt.

Die vier Themen der Postmoderne sind damit deutlich antizipiert: Der Tod des essentiellen Subjekts oder des Subjekts der Vernunft wird als Auflösung der Einheit des Allgemeinen und des Besonderen zugunsten einer radikalisierten Theorie impressionistischer Singularität gedacht; der Zerfall der Geschichtlichkeit erscheint als Reduktion auf das Leben im Hier und Jetzt (HART 1902, S. 151); die gesellschaftliche Utopie wird nach Innen genommen und als Selbsterhebung der „modernen Seele“ (MESSER 1899, S. 91) konzipiert, die sich in anarchistischer Skepsis gegen alle Autorität und jeden Glauben behauptet (GUMPRECHT 1892, S. 2, 74); die öffentliche Sprache erfährt die Avantgarde als hochgradig abstrakt und konventionell, weder verlässlich als Spiegel der Wirklichkeit noch geeignet für den Ausdruck des Erlebens und der inneren Wahrheit (HART 1902, S. 127ff.).

Diese „Cagliostro-Allüren der Modernität“ (BALL 1946, S. 178) sind als *décadence* gedeutet worden, wobei vor allem die NIETZSCHE-Rezipienten sich bemüht haben, dies als Bedingung des „geistigen Fortschreitens“ in der Moderne hinzustellen (KAATZ 1892, S. 78; PANNWITZ 1909, S. 138ff.). Die Bedingung ist, den Zerfall des christlich Guten (etwa KNIPEF 1892, S. 14ff., 62ff.) zu akzeptieren und Freiheit oder Verantwortung vom ungebundenen Zugriff des singulären Ichs aus zu denken. Das „Gute“ ist so „Leben und Selbstsein“ (SCHELLWIEN 1892, S. 107), ohne daß das Handeln länger vom „absolut ‚Guten‘“ abhängig gemacht werden soll oder kann (ZERBST 1904, S. 119).

Die Freiheit der Aufklärung war gebunden an die objektive Vernunft, über die das Subjekt nicht nach seinem Belieben verfügen konnte. Das *Fin de siècle* entlarvte diese Vernunft als „begrifflich abstrakt“ (HART 1899, S. 59) und als eine, die nicht

zur Freiheit, sondern zur „Knechtschaft“ geführt habe (ebd., S. 300). Aus diesem rationalistischen System der Gesetze und wissenschaftlichen Kausalitäten gäbe es nur zwei Auswege, nämlich die Überwindung des „Zeitalters der Vernunft“ in der Phantasie (ebd., S. 59) oder seinen Tod. „Die Abneigung gegen das Dasein wächst, der Spleen vernichtet“, schrieb HUYSMANS (1981, S. 226), und TOLSTOI nahm in seinem radikalen Gebot der Enthaltensamkeit selbst den Untergang des Menschengeschlechts in Kauf (TOLSTOI 1901, S. 86 ff.). Angesichts dieser Alternativen bleibt für das Fortschrittsmodell der Aufklärung kein Platz mehr, auch theoretisch nicht (vgl. KNIEPF 1892, S. 106 f.).

Die Vorläuferschaft des *Fin de siècle* zur Postmoderne ist natürlich nicht übersehen worden, wurde aber zumeist nur im Hinblick auf Stimmungen unter den Stichworten Pessimismus (LYOTARD 1986, S. 120 ff.; HONNETH 1984, S. 898 f.) oder eben *décadence* (LYOTARD 1985, S. 27 f.; 1985a, S. 60 f.) betrachtet, was den Gehalt dieser Analogie nicht erschöpfen kann. Man muß gleichermaßen Versuche berücksichtigen, die Themen der ästhetischen Avantgarde angemessen zu begreifen, ohne sich in vagem Pessimismus zu erschöpfen. Diese These läßt sich vor allem an der Wiener Moderne (vgl. allg. SCHORSKE 1982) verifizieren, in der die Theorie des Subjekts, die Philosophie der Sprache, die Kritik der Sexualität, der Kausalitätsbegriff der Physik und die Theorie der Kunst folgenreiche Veränderungen erlebten, von denen unmittelbar auch die Postmoderne ausgeht, so daß die Dazwischenkunft des Poststrukturalismus so gesehen gar nicht notwendig gewesen wäre:

(1) FRIEDELLES *l'homme impressioniste* geht auf ERNST MACH zurück, der die Substanzvorstellungen des Subjekts aufgibt und das Ich elementarisiert. Primär ist nicht das Ich und seine Einheit, die nicht vorausgesetzt werden kann, sondern primär sind die Elemente (Empfindungen). „Das Ich ist keine unveränderliche bestimmte scharf begrenzte Einheit ... Wichtig ist nur die *Continuität*“ der Elemente, also der jeweilig aggregierte „Ich-Complex“ (MACH 1900, S. 16 ff.). Daher kann MACH die Idee des „allgemeinen Menschen“ leugnen zugunsten der radikalisierten Besonderheit, in die allenfalls „zufällige Besonderheiten“ anderer Menschen eingehen (ebd., S. 215). Das collagierte „Ich“ kommt ohne „Tiefendimensionen“ aus und wird als fließend in der Zeit gedacht mit nur einer Begrenzung, dem Tod.

(2) Die Funktionsweise einer hochgradig konventionalisierten Sprache ist von KARL KRAUS untersucht worden (vgl. HELLER 1981), der darauf aber nur mit einer Verfallstheorie antworten konnte, die das „verlorene Urbild“ der Sprache (KRAUS 1913, S. 69) stilisierte. Radikaler thematisierte FRITZ MAUTHNER das Problem, nämlich mit Hilfe eines sprachpragmatischen Nominalismus, der einer Abbildtheorie widerstreitet (MAUTHNER 1982, Band II/S. 21 ff.) und einen subjektiven Relativismus in Kauf nimmt (MAUTHNER 1982, Band I/S. 422 ff.). Sprache wird als eigene, nach Spielregeln und als soziale Institution funktionierende Realität (ebd., S. 25 ff., 42 ff.) beschrieben, die nur die „großen Abstraktionen“ der Philosophie anders, nämlich substantiell, einschätzen. Aber die philosophischen Begriffe sind nur Worte, und „der Zufall der kleinen persönlichen Erfahrung bestimmt, was der Einzelne bei den Worten sich vorstellt“ (MAUTHNER 1982, Band III/S. 628 ff., 635 ff.). „In“ der Sprache liegt kein allgemeiner Gehalt mehr, der die Pluralität jeweiliger Verwendungsweisen übersteigen würde.

(3) Sexualität war jenes verschwiegene Hauptthema der Epoche, welches allmählich öffentlich wurde. Dafür sorgten im Prinzip zwei Modelle, FREUDS Psychoanalyse einerseits, WEININGERS aggressive Kritik der weiblichen Sexualität andererseits. KARL KRAUS (1913a, S. 20) hatte nur zur Hälfte recht, als er die Psychoanalyse als „Racheakt“ der „Inferiorität“ denunzierte, denn mag es auch legitim erscheinen, die Psychoanalyse auf sich selbst anzuwenden, so ist doch FREUDS Therapiemodell durchaus einer Aufklärung durch Dialog verpflichtet, welche in WEININGERS Weltkampf der Geschlechter aufgegeben wird, weil sich Mann und Frau unversöhnlich wie Form und Materie gegenüberstehen (WEININGER 1980, S. 391 ff.). Dieser Weltkampf aber avancierte zur beliebten Ideologie in den Wiener Cafés und ebnete paradoxerweise gerade einem radikalen Feminismus den Weg, der das biologische Grundmodell aufgreift und nur die Fronten verkehrt.

(4) Der „Gott der Causalität“, den JULIUS HART (1899, S. 300) verächtlich machte, ist von ERNST MACH schon 1872 abgelöst worden, und zwar mit einem weitreichenden Vorschlag, „den *Ursachenbegriff* durch den mathematischen *Functionsbegriff* zu ersetzen“ (MACH 1900, S. 66; vgl. MACH 1872). Ähnlich wie MAUTHNER bestritt auch MACH die Abbildungstheorie der Erkenntnis, die durch eine Ökonomie der Wissenschaft (MACH 1982, S. 457 ff.) ersetzt wird. Jede Erkenntnis steht unter ökonomischen Bedingungen der Selektion und Passung, deren Regeln MACH die „Nachbildungsanweisungen“ nennt. Das „Kausalgesetz“ spricht dabei nur „die *Abhängigkeit der Erscheinungen voneinander* aus“ (ebd., S. 478), die aber nicht eine gegenüberliegend angenommene Wirklichkeit spiegeln. Vielmehr so: „Alle Wissenschaft kann nur Komplexe von jenen *Elementen* nachbilden und Vorbilden, die wir gewöhnlich Empfindungen nennen. Es handelt sich um den *Zusammenhang* dieser *Elemente*“ (ebd., S. 484). Gerade die wissenschaftliche Erkenntnis hat ihren Testfall also nicht darin, daß sie die *eine* Realität richtig einfängt und beschreibt. Ihre Begriffe bezeichnen erwartbare Reaktionen von Objekten (MACH 1976, S. 134), nicht diese selbst (ebd., S. 136). Und die so beschriebenen Tatsachen ergeben kein fixes Quantum „Realität“.

(5) Die Theorie der Kunst schließlich wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts endgültig zur Theorie des Künstlers, aber die impressionistische Subjektivität des *Fin de siècle* steigerte diese Theorie noch einmal zur Nachbildung der Großstadterfahrung, die den „Dichter der Straße“ hervorbrachte. So nannte FRIEDEL (1912, S. 123 ff.) PETER ALTENBERG, dessen „impressionistisches Schreiben“ die Geschwindigkeit der neuen Wirklichkeiten einfangen und ausdrücken sollte (WYSOCKI 1986, S. 35 f.). ALTENBERG hat die Impression mit dem Ton verglichen, der gleichsam ohne „*erlösenden* Akkord“ bleibt (ALTENBERG 1979, Band II/S. 103) und daher auch als literarische Form nur vereinzelt auftreten kann. Das wirkt nicht etwa dissonant, sondern nur unverbunden, eine Reihung von „*minutiösen Details*“ (ALTENBERG 1979, Band I/S. 195), die keine Summe und kein Ganzes mehr ergeben. Das ist weit radikaler als etwa in SCHÖNBERGS Harmonielehre gedacht, wo noch der „fremde“ Ton Zusammenklang sein kann (SCHÖNBERG 1911, S. 355 ff.). Radikaler als ALTENBERG ist andererseits der Dadaismus HUGO BALLS, der – vor allem in „*Tenderenda der Phantast*“ (BALL 1984, S. 377–417) – noch die logische Folge in den literarischen Fragmenten selbst auflöste, um dem Rationalismus der Sprache zu entkommen.

Diese Themen sind nicht dadurch zu beruhigen gewesen, daß Wissenschaft und Kunst deutlicher unterschieden und der pseudorevolutionäre Anspruch der Literatur preisgegeben wurde (LUBLINSKI 1909, S. 308ff.). Vielmehr wirkten sie fort, gerade weil sie bestimmten Grundpositionen von „Vernunft“ und „Fortschritt“ widersprachen: Substantialistischen Annahmen über „das“ Subjekt, einer weitreichenden Metaphysik „der“ Sprache, einer an traditionellen Regeln und Formen orientierten Kunst, einer problemfreien und konsensgesicherten Definition von Sexualität und schließlich einem deterministischen Bild der Natur, welches von der gesetzmäßigen Relation zwischen „Ursachen“ und „Wirkungen“ beherrscht wird.⁶

Die heutige Diskussion der Postmoderne setzt die Gegentrends fort und radikalisiert sie durch den strikteren (poststrukturalistischen) Bezug auf das philosophische Vernunftproblem. Aber ihre vier Leitthemen sind deutlich im *Fin de siècle* vorgedacht und in gewisser Weise auch vorgelebt worden:

1. Der *Tod des Subjekts* war gleichbedeutend mit der Radikalisierung der „inneren“ Wahrnehmung, die unter dem Stichwort „Impressionabilität“ diskutiert wurde und ihren radikalen Schluß darin hatte, daß das Band zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen zerschnitten wurde. Was STIRNER und NIETZSCHE begonnen hatten (SCHELLWIEN 1892), führte MACH auf seine Weise fort und setzte ALTENBERG in Literatur um.
2. Der *Verlust der Geschichtlichkeit* zeigte sich doppelt, als katastrophische *posthistoire* einerseits, ästhetische Innenwendung andererseits. In beiden Fällen ging mit der kollektiven Zukunft auch die Vergangenheit verloren, was seinen tieferen Grund im Zerfall der deterministischen Kausalität hatte, von der die klassische Geschichtsphilosophie letztlich lebte.
3. „Moderne“ hieß nicht mehr „Gesellschaft“, sondern die neue Kunst und Literatur, überhaupt das Zeitgefühl der ersten Jahrhundertwende nach Industrialisierung und Säkularisierung. Darin lag keine soziale Utopie, sofern man literarischen Protest damit nicht verwechseln kann, der sich aus der frei flottierenden Subjektivität speiste und nicht etwa einem gesellschaftspolitischen Programm verdankte. Surrogate wie „Gemeinschaft“ oder „Volk“ waren lediglich Formeln des Protestes. Dem eigenen Leben, dem ja jede institutionelle Form abgehen sollte, konnten auch radikale politische oder soziale Programme nicht mehr standhalten.
4. Die „Sprachkritik“ äußerte sich als grundsätzliches Mißtrauen gegen die öffentliche Sprache, deren hermetische Standardisierung in den Massenmedien praktisch offenbar nur noch mit neuen ästhetischen Codes unterlaufen werden kann. Theoretisch antizipierte MAUTHNER das heutige Referenzproblem, das WITTGENSTEIN dann in die Form einer relativistischen Theorie der „Sprachspiele“ brachte, von der viele Kritiken der Moderne geprägt sind.

3. Pädagogik und Moderne

Versteht man unter „Moderne“ das, was die idealistische Philosophie mit der Zukunft der bürgerlichen Gesellschaft verband, nämlich eine Organisationsform gemäß der praktischen Vernunft, dann ist diese Moderne als *pädagogisches* Projekt zu denken, denn „vernünftig“ kann die Gesellschaft nur werden, wenn ihre Subjekte gemäß dieser Maxime erzogen worden sind. Wie wenig das politische und das pädagogische Projekt miteinander verbunden waren, zeigte schon ROUSSEAU'S *doppelter* Begründungsversuch im „Emile“ und im „Contrat social“. Immerhin aber

konnte die idealistische Pädagogik in der Erziehung des *Menschen* (statt einfach des Bürgers) ihre Konsensformel finden, die sich in der allgemeinbildenden Schule materialisieren sollte.

Dieser Konsens war nie unumstritten, konnte aber als Legitimationsinstanz beim Aufbau des Schulsystems im 19. Jahrhundert zweckdienlich eingesetzt werden. Am *Fin de siècle* entstand jedoch eine radikale Schulkritik⁷, in der zwei wesentliche Elemente des pädagogischen Projekts der Moderne in Frage gestellt werden, die Emanzipationstheorie der Erziehung und ihre institutionelle Form, also die staatliche Schule der Industriegesellschaft. Es ist diese Gleichsetzung, die in die Kritik geriet: „Alle Reformatoren der Pädagogik glaubten die Kinder lieb zu haben; aber sie alle waren ruchlose Weltverbesserer, ruchlose Optimisten, welche die Kinder irgendeiner Zucht unterwarfen, die Schule zum Zuchthaus machten um der Zukunft willen, um einer Utopie willen, um der Kinder Hand nach der eigenen Phantasie zu gestalten“ (MAUTHNER 1980, S. 388).

Diese Kritik hatte oft einen pessimistischen Ausgang (ebd., S. 397 f.; HAUER 1910, S. 38 ff.; HART 1899, S. 11 ff., 44, 63 u. ö.), der die pädagogische *posthistoire* stilisierte. „Die großen Ideen haben in den Schulen alle Lebendigkeit verloren, sie sind abstrakt geworden und langweilig, weil in sie die Absichtlichkeit hineingelegt worden ist, zu bilden“ (RILKE 1965, S. 588). Die Schule wurde als Herrschaftsinstrument des modernen Staates beschreibbar (KAATZ 1893, S. 44 f.); die Bildung, die sie vermittelte, erschien als Barbarei (HART 1899, S. 11), vor allem deswegen, weil sie *anstaltsförmig* organisiert war (HORNEFFER 1908, S. 39)⁸. Damit stand, erstmals seit der Aufklärung, für eine keineswegs nur avantgardistische Öffentlichkeit die Legitimität der Schule in Frage. Und dieses wesentliche Medium der bürgerlichen Revolution wurde in dem Augenblick als ungeeignet angesehen, in dem es umfassende Verbreitung gefunden hatte.

Die Pädagogik konnte auf diese Kritik wiederum nur ambivalent reagieren. Sie mußte sie moralisch überbieten, durfte sich aber, um den Preis ihrer selbst, nicht auf ihre anti-modernen oder „anarchistischen“ Implikationen (vgl. GUËX 1913, S. 627 ff.) einlassen. Mit einem Einstieg in die *longue durée* der Postmoderne würde die Pädagogik ein für sie suizidales Programm übernehmen, aber es war die Frage, wie sie dieser Konsequenz ausweichen sollte. Wie kann ohne allgemeine Vernunft, fixiert auf das Hier und Jetzt der Gegenwart, in einem bloß subjektiven Verständnis von „Moderne“ und angesichts unüberwindbarer Referenzprobleme der Sprache noch *Erziehung* begründet werden? Pädagogische Theorien benötigten immer die umgekehrten Sicherheiten: Die Vernunft des Allgemeinen, die Hoffnung des historischen Wandels, ein Programm gesellschaftlicher Reform und eine stabile Referenz von Sprache und Wirklichkeit. Wenn alles das, zumal als Ensemble, nicht mehr zu haben ist, dann löst sich die klassische Auffassung von „Erziehung“ offenbar auf.

Man kann die Theorieentwicklungen in der Pädagogik seit der Jahrhundertwende verstehen als ein Experimentieren mit dieser Situation, aus der jedoch keine „postmodernen“ Konsequenzen gezogen werden sollten. Die *Fin-de-siècle*-Stimmung sollte *nicht* die klassischen Motive der Erziehung ersetzen, obwohl doch Anpassungen an neue Theorielagen notwendig waren, die die Pädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts so nicht kannte. Diese riskante Strategie läßt sich an drei

Beispielen demonstrieren, die für die Pädagogik des 20. Jahrhunderts von erheblicher Bedeutung gewesen sind: Die geisteswissenschaftliche *Kulturpädagogik* der zwanziger Jahre reagierte auf die Entwicklung des historischen Bewußtseins im 19. Jahrhundert und also den Zerfall der idealistischen Systeme; die *progressive education* des Pragmatismus ging von den politischen Emanzipationsbewegungen und Demokratisierungsprozessen aus und brachte zudem Erziehung mit den Entwicklungsbedingungen der Wissenschaft in Verbindung; schließlich die radikale *Pädagogik vom Kinde aus* griff Einsichten der neuen Kinderpsychologie sowie der Entwicklungsbiologie auf und konzipierte die „natürliche“ Erziehung als Wachstum der inneren Kräfte des einzelnen Kindes.

(1) Die Kulturpädagogik gewann ihre Problemsicht aus der Grundannahme der „Geschichtlichkeit der Welt“, die nicht länger mit Hilfe einer Fortschrittstheorie, sondern als Kontingenzerfahrung der modernen Gesellschaft selbst verstanden wurde. Der permanente historische Wandel verläuft nicht kontinuierlich, sondern anti-linear und anti-teleologisch, aber er ist nicht ohne Ergebnis, wie der Relativismusverdacht vermuten ließ. Im Wandel bilden sich Strukturen, die über eine längere Dauer Zukunft festlegen können. Dieses institutionelle Argument stützte die Definition der pädagogischen Aufgabe, die nun als „Initiation“ (W. FLITNER) des Subjekts in die objektive Kultur beschrieben werden konnte. Trotz der Geschichtlichkeit der Welt würde sich hier nicht alles auf einmal verändern und also Erziehung möglich sein.

Die Folgeprobleme sind allerdings gravierend, denn das historische Bewußtsein kann Fragen der Legitimation nur noch relativ zu einer Epoche und also einem Kontext beantworten, nicht mehr allgemein in dem Sinne, daß für bestimmte Prinzipien und Regeln eine zeitlich und räumlich unbegrenzte Geltung in Anspruch genommen wird. Genau so aber sind pädagogische Maximen immer formuliert worden: Die „Bildung des Menschengeschlechts“ oder der „Respekt vor dem Kind“ waren keine relativen Prinzipien, die je nach Kontext oder Zeitrahmen gelten sollten oder auch nicht. Ihre Geltung war *unbedingt* und der Theorierahmen *idealistisch*, denn die Leitannahme ging dahin, daß die allgemeinen Prinzipien der Erziehung durch die Praxis nicht widerlegt, sondern höchstens außer Kraft gesetzt werden können. Das gilt auch und nachdrücklich für die Leitkategorien der geisteswissenschaftlichen Kulturpädagogik.

(2) Ein anderes pädagogisches Modell lieferte JOHN DEWEY, der in „*Democracy and Education*“ (1916) Grundlinien einer modernen Erziehung aufzeigte, die die wissenschaftliche Erfahrung und die Entwicklung der demokratischen Gesellschaft in den Mittelpunkt stellte. Die Krise der Metaphysik, noch zentral für die Aporien der Kulturpädagogik, kommt darin nicht mehr vor, denn philosophische Skepsis wird zum kontrollierten Zweifel in der methodischen Erforschung der Wirklichkeit, die als das Denken selbst verstanden wird (DEWEY 1964, S. 198 ff.). Die richtige Erziehung muß nur altersgemäß variieren und auf das Gesellschaftsmodell einstellen, was der Weg aller lernenden Erfahrung und jedes erfolgsorientierten Handelns ist. Erziehung ist daher „Entwicklung“ (ebd., S. 75 ff.), aber nicht teleologisch verstanden, sondern als „unaufhörliche Reorganisation“ der Erfahrung selbst (ebd., S. 75).

Die Probleme dieses Entwurfs zeigen sich an der Definition des Guten, das einerseits pragmatisch relativiert wird (ebd., S. 453f.), andererseits aber in einem durchaus absoluten Sinne auf die gute Gesellschaft bezogen bleibt (ebd., S. 458f.). Das Ziel kann um den Preis der *progressive education* selbst nicht aufgegeben werden. Aber die Behandlung dieses Axioms ist aufschlußreich: Wenn es ein charakteristisches Merkmal der „Moderne“ des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts ist, daß sie zu einem *dialektischen* Verhältnis des Positiven und des Negativen gelangte (SYDOW 1921, S. 258ff.), das Negative also anerkannt und nicht von vornherein zugunsten des Guten ausgeschlossen wurde, dann ist noch die Reformpädagogik DEWEYS *unmodern*. Daß zum Guten und *nur* zum Guten erzogen werden soll, ist so selbstverständlich, daß sich auch hier keine Spur der *fleurs du mal*, des *ennui* oder der *décadence* findet.

(3) Dekadenz ist in der Pädagogik der Jahrhundertwende *anathema* oder Gegenstand von Abwehr (so etwa: LIETZ 1897, S. 84ff.; GURLITT 1906, S. 66; HORNEFFER 1909, S. 19f.), weil die Erziehung nur moralisch, also vom Guten her, betrachtet wird. Das gilt in gewisser Weise auch für die psychologische *Pädagogik vom Kinde aus*, die allerdings das Gute von der inneren Entwicklung des Kindes her versteht und mit einem positiven Wachstum der Kräfte rechnet, sofern nur die äußeren Bedingungen angemessen sind. Diese liberale Bedingung der Pädagogik ergänzt eine ästhetische Definition der Erziehung, die als Entwicklung der Ausdrucksformen gedacht wird, welche dem Kind eigen sind und von ihm hervorgebracht werden. Das Kind kann so geradezu *als* Künstler erscheinen (GÖTZE 1898; SULLY 1909, Kap. IX), von dessen Genie alle Originalität ihren Ausgang nimmt. Und die „Persönlichkeit“ als Voraussetzung und Ziel der Erziehung (GURLITT 1905) bemißt sich vor allem an ihrer Originalität.

Auch dieser pädagogische Optimismus widerstritt Auflösung und Zerfall und akzeptierte die Kritik an der öffentlichen Erziehung nur, um sie mit dem Bild der besseren Pädagogik zu konfrontieren, die der individuellen Selbstverwirklichung dienen und so die Grundstruktur der organisierten Bildung aufsprengen sollte (KEY 1906, S. 290, 408). Damit ist allerdings, klarer als bei DEWEY und der Kulturpädagogik, ein radikaler Bruch mit der klassischen Pädagogik vollzogen, denn die „Entwicklung der kindlichen Seele“ (GANSBERG 1909, S. 196) wird nicht mehr mit der allgemeinen Menschennatur oder dem universell Guten, sondern nur noch aus sich heraus begründet. Gut ist, was die individuelle Entwicklung unterstützt, nicht mehr, was für Alle das Beste wäre, sofern dies nicht einfach „Selbstverwirklichung“ sein kann.

Alle drei Entwürfe leben aber sozusagen im Schatten der „Postmoderne“, denn sie akzeptieren die historische Kritik am Idealismus, die gesellschaftliche Definition des Guten und die Auflösung des philosophisch Allgemeinen zugunsten eines einzelnen Subjekts und seiner einzigartigen Entwicklung. Dennoch formulieren sie ihre Sätze *allgemein*, gehen *nicht* von einer historisch oder gesellschaftlich *beschränkten* Geltung ihrer Sätze aus und verwenden *idealistische* Begründungen, die sich gegen Zerfall und Relativismus richten, obwohl doch die katastrophalen Tatsachen des 20. Jahrhunderts gerade diesen Schluß hätten nahelegen können. Aber irgendwie steht für alle drei Positionen fest, daß Erziehung eine erstrangige Kraft ist, die, wird mit

ihr richtig verfahren, eine Zukunftshoffnung auch jenseits der negativen Wirklichkeit gestattet.

Offenbar ist dieser Optimismus nicht hintergebar, wenn überhaupt noch von „Erziehung“ gesprochen werden soll. Freilich muß der *Entwurf* der Zukunft von dieser selbst unterschieden werden. Was man von den riskanten Reduktionen der Pädagogik des 20. Jahrhunderts lernen kann, ist die Notwendigkeit, mit Hilfe pädagogischer Entwürfe Zukunft zu antizipieren, weil sich nur so Hoffnungspotentiale symbolisch ausdrücken lassen. Nur auf diese Weise kann eine Art Vertrauen in die unabsehbare Zukunft gewonnen werden, das sich in jeder Form von Antipädagogik, die seit dem *fin de siècle* denkbar wurde, nicht mehr artikulieren läßt. Neu an der damit in Gang gesetzten kulturellen und intellektuellen Dynamik ist aber die immer schnellere Relativierung der eigenen Konzepte. Es wird beständig schwieriger, an Zukunftsentwürfe der besseren Erziehung zu glauben, wenn immer absehbarer wird, daß sie sich *nicht* erfüllen lassen.

Ein *pädagogisches* Projekt war die Moderne unter sehr einfachen Theorieverhältnissen: stabile Definition des Guten, Fortschrittstheorie der Geschichte, praktische Vernunft und eine darauf eingestellte Subjektivität. Das *Fin de siècle* und seine „postmodernen“ Fortsetzungen belehren darüber, daß diese Verhältnisse nicht mehr gegeben sind. Aber darin liegt nicht unbedingt Verlust, denn erst auf diese dialektische Weise wird sichtbar, daß der Projektcharakter der Moderne unvollständig ist und sich die Erziehung und ihre Theorie *hierauf* einzustellen haben. Daß sie differente Verhältnisse zuläßt und Heteronomie zur Grunderfahrung erhebt, macht gerade die Besonderheit der Moderne aus. Ihr „ambivalenter“ Charakter ist nicht einfach als „Zerrissenheit“ zu deuten, die – gar noch durch pädagogische Bemühungen – aufgehoben werden könnte. Vielmehr liegt darin die Maxime aller der Möglichkeiten des Denkens und Handelns, die sie bereitstellt. Daß die „allgemeine“ Theorie dann vorsichtig werden muß, liegt auf der Hand, aber kann sich die Pädagogik, mit ihrer Traditionslast, auf diese Lage einstellen?

Nachdem die Pädagogik, zu ihrem Schaden, am *fin de siècle* eher despektierlich vorbeigegangen ist, hilft vielleicht folgende Überlegung: Bei pädagogischen Sätzen ergeben sich immer sofort Legitimationsprobleme allgemeiner Art, wenn die Infragestellung ihrer Axiome radikal genug ist. Jede denkbare Antwort aber kann nicht anders als wiederum axiomatisch ausfallen, die Geltung des Gödelschen Beweises vorausgesetzt. Entscheidend wäre dann das Einführen *neuer* Axiome, mit denen entweder ältere ersetzt oder einfach andere Terrains reklamiert werden können, ohne *alle* Axiome aufzuheben. So verlief etwa das Spiel der Kulturpädagogik, der *progressive education* oder die Pädagogik vom Kinde aus, die Akzeptanz fanden, weil sie ihre Modernität plausibel machen konnten, *ohne* pädagogisches Denken überhaupt preiszugeben. Es wurde neuen Theorielagen angepaßt, jedoch in seiner Struktur – Zwang zum Allgemeinen, Definition vom Guten aus, idealistischer Rahmen – nicht verändert, auch nicht um den Preis von Aporien, an denen sich aber die Herausforderer abarbeiten müssen. Warum sollte das in der neuen Postmoderne anders verlaufen?

Anmerkungen

- 1 Die *querelle des anciens et des modernes* bereitet diesen Weg, weil sie die Gegenwart als Spitze der Geschichte darstellt. Man kann aber nicht die eigene Gegenwart als in diesem Sinne „modern“ verstehen und die Geschichte als unaufhörlichen Fortschritt denken. Dieser zweite Gedanke setzt voraus, daß die „Zeit“ als unwiederholbar erscheint und nur in eine Richtung fließend, nämlich vorwärts. Ein solches Zeitverständnis muß nur noch mit Fortschrittstheorien zusammengebracht werden, um das Modernitätskonzept der Aufklärung zu erhalten, welches gleichbedeutend wird mit dem „offenen Horizont einer wachsenden Perfektion des Zukünftigen“ (JAUSS 1965, S. 168).
- 2 Die Karriere des Begriffs „postmodern“ ist bemerkenswert. Nach beiläufigen Erwähnungen in der Literaturkritik der dreißiger und vierziger Jahre gebrauchte ihn ARNOLD TOYNBEE (1979, Bd. 1/S. 81; Bd. 2/Kap. 12) zur Bezeichnung eines Epochenwandels der Weltgeschichte seit 1875. Der Begriff wurde dann – unter Bezug auf TOYNBEE (KÖHLER 1977, S. 11 f.) – fast gleichzeitig in der amerikanischen Architekturtheorie (VENTURI 1966) und Literaturkritik (FIEDLER 1971; HASSAN 1971) verwendet, um ebenfalls die Heraufkunft einer neuen Epoche zu bezeichnen.
- 3 Gemeint ist mit der „Verkündigung“ des „Endes“ des Subjekts (vgl. DERRIDA 1985, S. 60 ff.) nicht das Bestreiten der singulären Existenz (LYOTARD 1985, S. 60). Das Ende des *bürgerlichen* Ich (JAMESON 1986, S. 60) ist nur das Ende des Zusammenhangs von Ich-Monade und universellem Anspruch von Erkenntnis und Moral (in diesem Sinne antihumanistisch, wie HEIDEGGER es verstehen wollte; DERRIDA 1976, S. 113 ff., 120). Theoretisch beerbt JAMESON im übrigen ARNOLD GEHLEN, wenn er von „frei flottierenden“ Gefühlen im sozialen Raume spricht (JAMESON 1986, S. 60).
- 4 LYOTARD (1985, S. 16 f.) konstatiert den Verlust des „kommenden, universellen Subjekts“, in dessen Namen „das Denken Anklage“ erhebt und das zugleich die praktische Veränderung durchsetzt. Einen Menschheitsfortschritt kann es daher nicht geben, und was immer „Entwicklung“ genannt werden mag, „es ist unmöglich geworden, diese Entwicklung durch das Versprechen einer Emanzipation der gesamten Menschheit zu rechtfertigen“ (ebd., S. 64 f.). Das Ende der bürgerlichen *Theorie* der Geschichte muß allerdings von dem unterschieden werden, was man seit COURNOT *posthistoire* nennt, zumal in der Bedeutung GEHLENS als endgültige „Kristallisation“ der Industriegesellschaft (vgl. BÖHRINGER 1982).
- 5 *Fin de siècle*, 1890 in Paris als Komödie aufgeführt, kann sehr eng verstanden werden, etwa eingeschränkt auf *Vienne début d'un siècle* (PIEL 1975) oder einfach das „letzte Jahrfünft des vorigen Jahrhunderts“ (FRIEDEL 1912, S. 78). Ich werde einen weiteren Begriff zugrundelegen, der bestimmte Strömungen der Literatur, Philosophie und Kunst zwischen 1890 und 1914 umfaßt, die sich mit den drei genannten Kriterien der physikalischen Indetermination, des ethischen Antiessentialismus und der ästhetischen Libertinage bestimmen lassen.
- 6 Das bedarf im Blick auf die historische Aufklärung der Erläuterung: Die französische *éclaircissement* hatte NEWTONS Physik, die über VOLTAIRE rezipiert wurde, zur Voraussetzung; nur so konnten die Dogmen der Kirche überhaupt kritisiert werden. Das Subjekt sollte plangemäß (und nicht seiner Natur nach – ROUSSEAU war der Kritiker der Aufklärung!) erzogen werden, was auch stabile Geschlechtsrollen zur Bedingung hatte. Die Kunst war am Naturschönen orientiert, wie eindrucksvoll die amerikanische Malerei des 18. Jahrhunderts zeigt (vgl. NOVAK 1980). Und die Sprache schließlich wurde nicht etwa in ihren empirischen Gebrauch aufgelöst, sondern mit metaphysischen Substanzen versehen.
- 7 Viele Autoren des *Fin de siècle* lasen die organisierte Erziehung als negative Kausalität, deren besonderer Ausdruck die öffentliche Schule war (vgl. OELKERS 1987). Die Kritik postmoderner Autoren (LYOTARD 1985, S. 16 f., 47 ff.; LYOTARD 1986, S. 26 f.; BAUDRIL-

LARD 1982, S. 82) folgt weitgehend dieser Linie. Optimistisch zur Erziehung äußern sich nur wenige (vgl. JAMESON 1986, S. 95ff.).

- 8 Die Schule konnte pauschal für alles mögliche Negative verantwortlich gemacht werden, die „Unterdrückung der Persönlichkeit“ (OSTWALD 1909, S. 29), die körperlichen und seelischen Fehlentwicklungen der Kinder (BENDA 1900, S. 41ff.) oder auch das „schwache Nationalgefühl“ der Deutschen (GURLITT 1903, S. 23). Die Dichter kritisierten die „Lehrbeamten, Drillmaschinen, Flachsmanns“ des Schulsystems und setzten dagegen „Vitalität“ und „Leben“ (HOFMANNSTHAL G.W. VIII/S. 620), also gerade das, was nicht organisierbar war und außerhalb der Professionsmoral der Pädagogen stand (OELKERS 1986).

Literatur

- ALTENBERG, P.: Ausgewählte Werke. Aphorismen, Skizzen und Geschichten. Hrsg. v. D. SIMON. 2 Bände. München 1979.
- BAHR, H.: Zur Kritik der Moderne. Gesammelte Aufsätze. Erste Reihe. Zürich 1890.
- BAHR, H.: Die Überwindung des Naturalismus. Als zweite Reihe von „Zur Kritik der Moderne“. Dresden/Leipzig 1891.
- BAHR, H.: Renaissance. Neue Studien zur Kritik der Moderne. Berlin 1897.
- BALL, H.: Die Flucht aus der Zeit. Luzern 1946. (Erstausg. 1926)
- BALL, H.: Tenderenda der Phantast. In: H. BALL: Der Künstler und die Zeitkrankheit. Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. H. B. SCHLICHTING. Frankfurt a.M. 1984, S. 377–417. (geschrieben 1914–1920; erste Veröff. 1967)
- BAUDRILLARD, J.: Der symbolische Tausch und der Tod. Übers. v. G. BERGFLETH u. a. München 1982. (frz. Orig. 1976)
- BENDA, Th.: Nervenhygiene und Schule. Berlin 1900.
- BERGFLETH, G.: Die Allheit der Welt und das Nichts. Metaphysische Fragmente. In: B. MATTHEUS/A. MATTHES (Hrsg.): Ich gestatte mir die Revolte. München 1985, S. 66–93.
- BLUMENBERG, H.: Aspekte der Epochenschwelle: Cusaner und Nolaner. Erw. u. überarb. Neuausg. v. „Die Legitimität der Neuzeit“, vierter Teil. Frankfurt a.M. 1976.
- BOHRINGER, H.: Die Ruine in der Posthistorie. In: Merkur Nr. 406 (1982), S. 367–375.
- BOLTZMANN, L.: Vorlesungen über Gastheorie. II. Teil. Leipzig 1898.
- BÜRGER, P.: Das Altern der Moderne. In: L. v. FRIEDBURG/J. HABERMAS (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a.M. 1983, S. 177–197.
- DERRIDA, J.: Fines hominis. In: J. DERRIDA: Randgänge der Philosophie. Übers. v. E. PFAFFENBERGER-BRÜCKNER u. a. Frankfurt/Berlin/Wien 1976, S. 88–123. (frz. Orig. 1972)
- DERRIDA, J.: Die Schrift und die Differenz. Übers. v. R. GASCHÉ. Frankfurt a.M. 1976a. (frz. Orig. 1967)
- DERRIDA, J.: Apokalypse. Übers. v. M. WETZEL. (= Edition Passagen, Nr. 3) Graz/Wien 1985. (frz. Orig. 1983)
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übers. v. E. HYLLA. Braunschweig 1964. (amerik. Orig. 1916)
- ECO, U.: Nachschrift zum „Namen der Rose“. Übers. v. B. KROEBER. München 1986. (ital. Orig. 1983)
- FIEDLER, L.: Collected Essays. 2 vols. New York 1971.
- FREUND, W.: Modernus und andere Zeitbegriffe des Mittelalters. Köln/Graz 1957.
- FRIEDEL, E.: Novalis als Philosoph. München 1904.
- FRIEDEL, E.: Ecce Poeta. Berlin 1912.
- GANSBERG, F.: Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik. Leipzig 1909.

- GARVIN, H. R.: (Ed.): *Romanticism, Modernism, Postmodernism*. Lewisburg/London/Toronto 1980.
- GOSSMANN, E.: „Antiqui“ und „Moderni“ im 12. Jahrhundert. In: A. ZIMMERMANN (Hrsg.): *Antiqui und Moderni. Traditionsbewußtsein und Fortschrittsbewußtsein im späten Mittelalter*. Berlin/New York 1974, S. 40–57.
- GÖTZE, C.: *Das Kind als Künstler*. Hamburg 1898.
- GUÉY, F.: *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Deuxième édition, revue et corrigée. Lausanne/Paris 1913.
- GUMPRECHT, R.: *Modernes Seelenleben. Betrachtungen über die Tendenz des modernen Seelenlebens*. Leipzig 1892.
- GURLITT, L.: *Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen*. Berlin 1903.
- GURLITT, L.: *Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit*. Leipzig 1905.
- GURLITT, L.: *Erziehung zur Mannhaftigkeit*. Berlin 1906.
- HABERMAS, J.: *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt*. In: J. HABERMAS: *Kleine politische Schriften, I–IV*. Frankfurt a.M. 1981, S. 444–464.
- HABERMAS, J.: *Der Eintritt in die Postmoderne*. In: *Merkur* Nr. 421 (1983), S. 752–761.
- HABERMAS, J.: *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a.M. 1985.
- HART, J.: *Der neue Gott. Ein Ausblick auf das kommende Jahrhundert. (= Zukunftsland, Band I) Florenz/Leipzig 1899*.
- HART, J.: *Die neue Welterkenntnis. (= Zukunftsland, Band II) Leipzig 1902*.
- HASSAN, I.: *The Dismemberment of Orpheus. Toward a Postmodern Literature*. New York 1971.
- HAUER, K.: *Von den fröhlichen und unföhlichen Menschen. Gesammelte Essays*. Wien/Leipzig 1910.
- HELLER, E.: KARL KRAUS. In: E. HELLER: *Enterbter Geist. Essays über modernes Dichten und Denken*. Frankfurt a.M. 1981, S. 331–370.
- HOFMANNSTHAL, H. VON: MAURICE BARRÈS. (1891) In: H. VON HOFMANNSTHAL: *Gesammelte Werke*, hrsg. v. B. SCHOELLER, Bd. VIII: *Reden und Aufsätze I: 1891–1913*. Frankfurt a.M. 1979, S. 118–126.
- HOFMANNSTHAL, H. VON: LUDWIG GURLITT. (1907) In: H. VON HOFMANNSTHAL: *Gesammelte Werke*, hrsg. v. B. SCHOELLER, Bd. VIII: *Reden und Aufsätze I: 1891–1913*. Frankfurt a.M. 1979, S. 619–621.
- HONNETH, A.: *Der Affekt gegen das Allgemeine. Zu LYOTARDS Konzept der Postmoderne*. In: *Merkur* Nr. 430 (1984), S. 893–902.
- HORNEFFER, A.: *Erziehung der modernen Seele*. Leipzig 1908.
- HORNEFFER, A.: *Künstlerische Erziehung*. (I. Teil von E. und A. HORNEFFER. *Das Klassische Ideal, Sonderausgabe*.) Leipzig 1909.
- HUYSMANS, J. K.: *Gegen den Strich*. Übers. v. H. JACOB. Zürich 1981. (frz. Orig. 1884)
- JAMES, H.: *The American Scene. With Three Essays from „Portraits of Places“*. Ed. and introd. by W. H. AUDEN. New York 1946. (Erstausg. 1907)
- JAMESON, F.: *Postmoderne – zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus*. In: A. HUYSEN/K. R. SCHERPE (Hrsg.): *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels*. Reinbek b. Hamburg 1986, S. 45–102.
- JAMESON, F.: *Ideologische Positionen in der Postmodernismus-Debatte*. In: *Das Argument* Nr. 155 (1986a), S. 18–28.
- JAUSS, K. R.: *Literarische Tradition und gegenwärtiges Bewußtsein der Modernität. Wortgeschichtliche Betrachtungen*. In: H. STEFFEN (Hrsg.): *Aspekte der Modernität*. Göttingen 1965, S. 150–197.
- KAATZ, H.: *Die Weltanschauung FRIEDRICH NIETZSCHES. Erster Theil: Cultur und Moral*. Dresden/Leipzig 1892.

- KAATZ, H.: Die Weltanschauung FRIEDRICH NIETZSCHES. Zweiter Theil: Kunst und Leben. Dresden/Leipzig 1893.
- KANT, I.: Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie. (1796) In: Werke, hrsg. v. W. WEISCHEDEL, Band VI: Schriften zur Metaphysik und Logik 2. Frankfurt a.M. 1968, S. 377–396. (zit. WW VI)
- KANT, I.: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. (1793) In: Werke, hrsg. v. W. WEISCHEDEL, Band VIII: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie 2. Frankfurt a.M. 1968, S. 645–879. (zit. WW VIII)
- KEY, E.: Der Lebensglaube. Betrachtungen über Gott, Welt und Seele. Übers. v. F. MARO. Berlin ²1906.
- KNIEPF, A.: Theorie der Geisteswerthe. Leipzig 1892.
- KÖHLER, M.: „Postmodernismus“: Ein begriffsgeschichtlicher Überblick. In: Amerikastudien 22 (1977), S. 8–18.
- KRAMER, H.: Modernism and its Enemies. In: The New Criterion 4, 7 (March 1986), S. 1–7.
- KRAUS, K.: Nachts. In: Die Fackel Nr. 381/382/383 (1913), S. 69–74.
- KRAUS, K.: Nachts. In: Die Fackel Nr. 376/377 (1913a), S. 18–25.
- LIETZ, H.: Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin 1897.
- LUBLINSKI, S.: Der Ausgang der Moderne. Ein Buch der Opposition. Dresden 1909.
- LYOTARD, J.-F.: Apathie in der Theorie. Übers. v. C.-C. HÄRLE/L. KURZAWA. Berlin 1979. (frz. Orig. 1977)
- LYOTARD, J.-F.: Grabmal des Intellektuellen. Übers. v. C.-C. HÄRLE. (= Edition Passagen, Nr. 2) Graz/Wien 1985. (frz. Orig. 1984)
- LYOTARD, J.-F.: Die Mauer des Pazifik. Übers. v. H. RUTKE/C.-C. HÄRLE. (= Edition Passagen, Nr. 4) Graz/Wien 1985a. (frz. Orig. 1979)
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Übers. v. O. PFERSMANN. (= Edition Passagen, Nr. 7) Graz/Wien 1986. (frz. Orig. 1979)
- MACH, E.: Die Geschichte und die Wurzel des Satzes der Erhaltung der Arbeit. Prag 1872.
- MACH, E.: Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen. Jena ²1900. (Erstausg. 1886)
- MACH, E.: Der Begriff. In: E. MACH: Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung. Darmstadt 1976, S. 126–143. (Repr. Nachdr.) (Erstausg. 1905)
- MACH, E.: Die Mechanik. Historisch-kritisch dargestellt. Darmstadt 1982. (Repr. Nachdr.) (Erstauffl. 1883)
- MARTIN, W.: Postmodernism: Ultima Thule or Seim Anew? In: H. R. GARVIN (Ed.): Romanticism, Modernism, Postmodernism. Lewisburg/London/Toronto 1980, S. 142–154.
- MAUTHNER, R.: Schule. In: F. MAUTHNER: Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Band II. Zürich 1980, S. 388–398. (Erstausg. 1911)
- MAUTHNER, F.: Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Bd. I: Zur Sprache und zur Psychologie; Bd. II: Zur Sprachwissenschaft; Bd. III: Zur Grammatik und Logik. Frankfurt/Berlin/Wien 1982. (Repr. Nachdr.) (Erstausg. 1901/1902)
- MESSER, M.: Die moderne Seele. Leipzig 1899.
- NOVAK, B.: Nature und Culture. American Landscape and Painting 1825–1875. London 1980.
- OELKERS, J.: Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62, 4 (1986), S. 487–506.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. In: R. WINKEL (Hrsg.) Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1987.
- OSTWALD, W.: Wider das Schulelend. Ein Notruf. Leipzig 1909.
- PANNWITZ, R.: Die Erziehung. (= Die Gesellschaft, hrsg. v. M. BUBER, Bd. XXXII.) Frankfurt a.M. 1909.

- PIEL, J.: Vienne début d'un siècle. In: Critique (août-septembre, 1975), S. 751f.
- RILKE, R. M.: Das Jahrhundert des Kindes. (1902) In: R. M. RILKE: Sämtliche Werke, Bd. 5: Worpswede – RODIN – Aufsätze. Frankfurt a. M. 1965, S. 584–592.
- SCHELLWIEN, R.: MAX STIRNER und FRIEDRICH NIETZSCHE. Erscheinungen des modernen Geistes, und das Wesen des Menschen. Leipzig 1892.
- SCHÖNBERG, A.: Harmonielehre. (= Universal-Edition, No. 3370) Leipzig/Wien 1911.
- SCHORSKE, C. E.: Wien. Geist und Gesellschaft im Fin de siècle. Übers. v. H. GÜNTHER. Frankfurt a. M. 1982. (amerik. Orig. 1980)
- SULLY, J.: Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Übers. v. J. STIMPFEL. Leipzig 1909. (engl. Orig. 1895)
- SYDOW, E. VON: Die Kultur der Dekadenz. Dresden 1921.
- TOLSTOI, L. N.: Über die sexuelle Frage. Übers. v. M. FEOSANOFF. Leipzig 1901.
- TOYNBEE, A. J.: Der Gang der Weltgeschichte. M. e. Einf. v. J. COHN; übers. v. J. v. KEMPSKI. Bd. 1: Aufstieg und Verfall der Kulturen; Bd. 2: Kulturen im Übergang. München 1979. (engl. Orig. 1946/1957)
- VENTURI, R.: Complexity and Contradiction in Architecture. New York 1966.
- WEININGER, O.: Geschlecht und Charakter. Eine prinzipielle Untersuchung. München 1980. (Repr. Nachdr.) (Erstauf. 1903)
- WELLMER, A.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach ADORNO. Frankfurt a. M. 1985.
- WEISSKOPF, T.: IMMANUEL KANT und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie. Zürich 1970.
- WILDE, O.: Sämtliche Werke, hrsg. v. N. KOHL, Bd. 1: Das Bildnis des Dorian Gray. Übers. v. C. HOEPFNER. Frankfurt a. M. 1982. (engl. Orig. 1890)
- WYSOCKI, G. VON: PETER ALTENBERG. Bilder und Geschichten des befreiten Lebens. Frankfurt a. M. 1986.
- ZERBST, M.: Die Philosophie der Freude. Leipzig (1904).
- ZIMMERMANN, A. (Hrsg.): Antiqui und Moderni. Traditionsbewußtsein und Fortschrittsbewußtsein im späten Mittelalter. Berlin/New York 1974.

Abstract

The return of post-modernism – Pedagogical reflections on a new fin de siècle.

Today's "postmodernism" refers ambivalently to two different sources, the "reason" of enlightenment and the "modern" aesthetics of the late nineteenth century. The article discusses two main points: Certain strong analogies between "postmodernism" and *fin de siècle* literature, art and philosophy on the one hand, systematic implications of postmodern critique of reason on the other hand. "Modern" theories of education depend on the philosophy of enlightenment which has to be defended against decadence and pessimism in a way that surpasses classical ethics and aesthetics so that "postmodernism" can be met even in pedagogy.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Postfach 2440, 2120 Lüneburg